



Les modèles européens d'éducation et de formation tout au long de la vie : quelles contributions à l'évolution de la protection sociale ?

Eric Verdier

► To cite this version:

Eric Verdier. Les modèles européens d'éducation et de formation tout au long de la vie : quelles contributions à l'évolution de la protection sociale ?. 3e Congrès de l'AFS Réseau thématique RT6 Protection sociale, politiques sociales et solidarités, Apr 2009, Paris, France. halshs-00436533

HAL Id: halshs-00436533

<https://shs.hal.science/halshs-00436533>

Submitted on 26 Nov 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Réseau thématique RT6
Protection sociale, politiques sociales et solidarités
3è congrès de l'AFS
Paris, 14-17 Avril 2009

VERSION PROVISOIRE

Les modèles européens d'éducation et de formation tout au long de la vie : quelles contributions à l'évolution de la protection sociale ?

Eric Verdier (Lest, UMR 6123, Aix en Provence)

eric.verdier@univmed.fr

1. Introduction

Au fil des 15 dernières années, « l'éducation et la formation tout au long de la vie » (EFTLV) a été promue au rang d'orientation politique majeure en vue de la réalisation des deux « stratégies » européennes issues de la coopération inter-gouvernementale (voir Etienne, 2002) à la suite des sommets de Luxembourg (« stratégie européenne de l'emploi – SEE -) et de Lisbonne (construire « la société de la connaissance »). Désormais les différents états-membres de l'Union doivent présenter chaque année leurs contributions à la réalisation des objectifs de la stratégie européenne (voir par exemple Commission 2005b) avant qu'elles ne soient étalonnées au regard des benchmarks et des indicateurs qu'ils ont contribué à élaborer dans le cadre de la méthode ouverte de coordination¹. Parallèlement dans l'espace européen, l'EFTLV est devenue un référent incontournable du discours politique et des réformes sur l'éducation, la formation et les qualifications. En France par exemple, elle est désormais inscrite dans une loi depuis le 4 mai 2004² qui résulte d'un accord interprofessionnel signé par l'ensemble des organisations syndicales représentatives (Luttringer, Seiler, 2005) et relayé par plus de 60 accords nationaux de branches.

Bien sûr, cette fortune politique s'explique par le caractère transversal à nombre de politiques sectorielles de la ressource, de « l'investissement » - disait déjà en 1971 Joseph Fontanet dans l'exposé des motifs du projet de loi qui allait instaurer l'obligation légale des entreprises de financer la formation de leurs salariés - que constitue la formation. Mais cette emprise de la rhétorique du « Lifelong learning » résulte aussi de la résonance qu'elle trouve dans la réflexion, tant politique qu'en sciences sociales, sur l'évolution de la protection sociale, en vue d'établir de nouvelles modalités de couverture des risques sociaux et notamment des risques de l'emploi, qu'il s'agisse de l'exposition au chômage – particulièrement de longue durée – ou de l'obsolescence des qualifications, source de transitions difficile sur le marché du travail. Si dans le discours politique, la formation reste une ressource clé pour la gestion des ressources humaines et la recherche de compétitivité industrielle, elle est désormais appelée à apporter un soutien plus direct aux trajectoires individuelles que l'affaiblissement des protections sociales héritées des « 30 Glorieuses » requiert de « sécuriser ». Cette problématique des risques appliquée à l'emploi fait écho aux débats sur les modalités de passage d'une approche de la protection sociale « focalisée sur les statuts à une approche centrée sur les individus » (voir Gautié, 2003 pour une présentation), laquelle relève de conceptions politiques différentes quant à l'imputation des responsabilités vis à vis des risques de l'emploi : relèvent-elles d'abord de l'employeur (cf. l'obligation d'adapter les salariés à l'évolution de leur emploi), des acteurs sociaux dans le cadre de la branche ou d'autres formes de regroupements, de l'individu ou encore, d'une prise

¹ « Les lignes directrices » en matière d'éducation et de formation que les états membres sont appelées à suivre, sont définies (Commission, 2002) autour de trois orientations clés - « qualité et efficacité », démocratisation (« accès de tous aux systèmes »), « ouverture au monde extérieur » -, déclinées en 13 objectifs interprétables et applicables de manière diversifiée : pour la première, citons « développer les compétences nécessaires à la société fondée sur la connaissance » et « optimiser l'utilisation des ressources » ; pour la 2^{ème}, « favoriser la citoyenneté active, l'égalité des chances et la cohésion sociale » ; pour la dernière, « renforcer les liens avec le monde du travail, la recherche et la société dans son ensemble » et « développer l'esprit d'entreprise. Ce processus rejoint la notion de convergence par « émulation » et « inspiration » avancée par Hassenteufel (2004).

² Loi sur le dialogue social et la formation tout au long de la vie.

en charge publique et collective instituant des droits sociaux pour tout personne ?³ En tout état de cause, ces alternatives témoignent de l'inscription de la formation dans une problématique plus large consistant à rechercher de nouvelles modalités de prévention des risques sociaux (Esping-Andersen, 2008) : « il s'agit en somme de préparer plutôt que de réparer, de prévenir, de soutenir, d'armer les individus (...) » (Palier, 2008, p. 13). Dans cette perspective, comme le fait ressortir Guillemard (2008, p. 42), le maintien de la capacité professionnelle des personnes, de leur employabilité (...) doit donner lieu à de nouvelles garanties. L'EFTLV ne saurait donc échapper à une « sociologie du cours de la vie » (Guillemard, *ibid.*, 26)

Afin d'apporter un éclairage partiel à cette vaste perspective, cette communication reprend une grille de lecture destinée rendre compte de la diversité des situations européennes vis à vis de l'injonction partagée à développer le « Lifelong learning », sachant que la genèse du « grand récit » que constitue l'EFTLV a fait, par ailleurs, l'objet d'une première approche (Verdier, 2008) .

En 1995, la Commission publie un « livre blanc » intitulé « Enseigner et apprendre. Vers une société cognitive » : il s'inspire fortement, sur un plan technique, de la novation que constituent les National Vocational Qualifications (NVQ) britanniques : grâce à l'apport des nouvelles technologies de l'information, il s'agirait de permettre aux individus de valider, régulièrement et soupagement, grâce à un répertoire européen des certifications, les compétences acquises « tout au long de leur vie professionnelle » dans le cadre du marché unique. En 2000, la stratégie adoptée par le conseil européen de Lisbonne en vue de bâtir la « société de la connaissance » fait de l'EFTLV un instrument clé d'une compétitivité économique qui doit allier innovation et cohésion sociale. Certes elle prolonge la veine ouverte en 1996 – le livre blanc liait formation tout au long de la vie et « société de l'information » - mais elle s'inspire fortement de la politique macro-économique des pays scandinaves qui articule compétitivité par l'innovation sur des produits de haute valeur ajoutée, forts investissements collectifs sur l'éducation et la formation continue et haut degré de protection sociale. On retrouve ainsi dans le champ de la formation les matrices politiques des distinctions introduites par Barbier (2002) à propos de l'activation des politiques de l'emploi.

Pour ouverte qu'elle soit, la MOC canalise les pratiques par la production de classements des pays Au regard de critères de références (les « benchmarks ») préalablement définis, la MOC met en scène une compétition d'autant plus acceptable qu'elle se joue sur le moyen long terme (2010) et ménage, pour chaque participant, l'espoir de « briller » sur telle ou telle dimension, que ce soit dans l'absolu ou en terme d'amélioration relative de son positionnement ; ainsi le respect de la pluralité des expériences et la souplesse d'interprétation ménage la co-existence politique et institutionnelle de systèmes différents comme en témoigne bien la résolution adoptée en 2003 par le Conseil européen « systèmes différents, objectifs partagés ». Cependant les réformes sont cadrées normativement par un couple d'idées⁴, la promotion de l'initiative individuelle en matière de formation et le développement des compétences sur différents registres (fondamentales, techniques mais aussi relationnelles – voir Commission 2005a) en vue de soutenir la construction de l'employabilité des personnes, notion qui, elle-même, fait l'objet de nombreuses définitions (voir par exemple Gazier 1990). De la sorte, elle ouvre un sentier d'apprentissage institutionnel qui se resserre au fil des bilans d'étape (voir Commission, 2007). Ceci dit, les régimes d'action en matière d'EFTLV, qui vont être présentés, témoignent de l'existence de réponses politiques plurielles à la double exigence d'individualisation et de performance qui sous-tend l'action publique communautaire.

2. Cinq régimes d'EFTLV et leurs liens avec la protection sociale

Afin de rendre compte des dimensions sociétales de la coordination et de l'organisation de l'éducation et de la formation, Buechtemann et Verdier (1998) ont développé une analyse en terme de régime national, complétée (Verdier, 2001) par l'identification de conventions de formation (méritocratique, professionnelle ou marchande) qui ordonnent les institutions des différents régimes idéal-typiques autour d'une pluralité de conceptions du « juste et de l'efficace » et fondent la légitimité

³ Voir notamment Ewald et Kessler (1999) qui, en amont de la négociation interprofessionnelle sur la formation tout au long de la vie, en appelait à une responsabilisation de l'individu versus Supiot (1999) qui, à l'échelle européenne, prônait l'établissement de droits de tirage sociaux.

⁴ Qui n'est pas sans rappeler la distinction entre compétences cognitives et compétences non cognitives qui fonde les travaux de Bowles, Gintis et Osborne et que reprend Esping-Andersen (2008, p. 64).

des règles (Boltanski, Thévenot, 1991) : le mérite ou la maîtrise professionnelle par exemple. Ce répertoire de régimes d'action en matière d'EFTLV puise dans deux sortes de typologies comparatives :

- Les unes portent sur les modèles de protection sociale (voir notamment Esping-Andersen, 1999), ce qui est en l'occurrence d'autant plus justifiable que les politiques d'insertion tendent à constituer un dispositif de plus en plus structurant de la protection sociale (Palier, 2004) dont la formation tout au long de la vie est, en quelque sorte, l'extension rhétorique et institutionnelle.
- Les autres concernent les systèmes d'éducation et de formation initiale ou continue (voir notamment Avenir et Möbus, 1998 ; Maroy, 2000 ; Green et alii, 2006).

Cette double filiation se justifie d'autant plus qu'il s'agit de penser ensemble formation initiale et formation continue en vue d'examiner comment chacun de ces régimes régule le cheminement des individus dans différents espaces sociaux, éducation, marché du travail, protection sociale. Ces régimes se construisent autour des réponses apportées à une série d'enjeux socio-politiques, sachant que s'impose une cohérence minimale entre les différents choix, en raison des complémentarités institutionnelles et des solidarités d'acteurs que les unes et les autres induisent (Amable, Palombarini, 2002). Un régime d'action repose ainsi sur un agencement de principes politiques, de logiques d'acteurs, de règles et d'instruments qui, dans une perspective du « cours de vie », mettent en jeu des conceptions différenciées de la contribution de la formation à la fabrication de la société et par là, à la protection sociale. A ce titre, tout régime est conduit à affronter les questions suivantes :

- Quels principes de justice et d'efficacité en matière de formation : la sélection, la vocation, l'utilité des services, la solidarité ?
- Quelle conception de l'individu inséré dans : une communauté professionnelle, une organisation hiérarchique, un réseau, une citoyenneté sociale ... ?
- Qui assume les responsabilités face aux risques de sous-qualification et d'insuffisance des compétences ... : l'individu (et sa famille), la puissance publique, des dispositifs collectifs (insertion, assurances sociales) ... ?
- Quelle gouvernance : quelle est la configuration d'acteurs privés et publics (degré de décentralisation, place des établissements privés de formation et des firmes) ?
- Quelle organisation de l'éducation-formation : continuité ou césure entre formation initiale et formation continue, place de la formation professionnelle dans le cursus initial, mode d'association des familles (des adultes) au processus éducatif ... ?
- Quelle conception des savoirs : primat des savoirs académiques, référence au métier, au savoir expérimental ... ?
- Quelles institutions de régulation : règles de sélection et d'orientation des individus, dispositifs de compensation des inégalités initiales et des difficultés d'apprentissage ... ?
- Quelles modalités d'accès tant à la formation initiale – accessibilité de l'enseignement universitaire par exemple – que continue ?
- Quel mode de financement des divers types d'enseignements et de formation (publics, entreprises, familles ou individus ...) ?
- Quelle est la nature de la formation apportée de manière privilégiée aux jeunes – professionnelle, générale, organisée en niveaux - ?

Ainsi les conventions, sur lesquelles s'appuient les acteurs privés et publics, sont équipées par différentes ressources cognitives, financières et organisationnelles. Ces équipements se concrétisent dans des instruments, des règles, des technologies sociales ... qui contribuent à stabiliser, pour un temps, les régulations à l'œuvre. Aucune de ces formes idéal-typiques, à elle-seule, ne saurait rendre compte d'un cas national ; elles constituent plutôt des répertoires évolutifs – au fil de la dynamique des idées, des conjonctures et des expériences – dont s'inspirent peu ou prou les politiques d'éducation et de formation.

Les trois premiers régimes mettent à distance (Esping-Andersen, 1999) l'emprise du marché par la mobilisation de règles constitutives très dissemblables : le mérite, la vocation et la solidarité tandis que les deux autres font du marché le principe premier d'allocation des ressources en formation.

Le régime académique d'EFTLV

Il se construit autour de deux processus : en premier lieu, une compétition scolaire entre individus dont l'équité doit être garantie par un acteur collectif, garant du bien commun et investi d'une légitimité politique incontestable : l'institution éducative qui ainsi rassemble les personnes pour accéder au savoir mais dans le même temps, les sépare au regard de leurs mérites respectifs. Ce processus s'appuie sur un critère objectivé, la performance académique insensible, dans son principe, aux influences locales et marchandes (Duru-Bellat, 1992). A ce titre, les diplômés identifient différents niveaux d'études générales et constituent des règles avant tout internes au système éducatif (Méhaut, 1997), dont l'indépendance doit être préservée des influences qui pourraient porter atteintes à la pureté du principe méritocratique (collaboration avec des milieux professionnels, cumul études-emploi notamment). Il revient aux individus de valoriser ces signaux d'aptitudes sur le marché du travail où s'établissent des positionnements légitimes dans des organisations hiérarchisées par le degré de « noblesse scolaire » conquis par les individus. Dans ce cadre, la formation continue est avant tout adaptative pour s'ajuster aux évolutions techniques et organisationnelles. « L'entreprise formatrice » assure l'essentiel des financements sur le temps de travail. Le principal risque de cette conception tient à un creusement des inégalités scolaires puis sociales d'autant plus fortes que la compétition académique est porteuse d'effets durables sur le marché du travail, en particulier sur les marchés internes appelés traduire en norme d'emploi la hiérarchie des niveaux de diplôme. Une formule résume ce processus : « tout se joue avant 25 ans » ; autrement dit, la sélection qui régule l'action publique creuse d'autant plus les écarts entre les individus que ses effets sont frappés d'une forte irréversibilité. L'étalonnage des qualités académiques leur confère un rang dont la prégnance sur les cheminements personnels sera d'autant plus sensible qu'a priori « la seconde chance » n'a guère de probabilité de compenser les effets de la sélection puisque la formation continue est prioritairement adaptative. Dans le même ordre d'idées, l'intervention de l'Etat est requise pour compenser les désajustements quantitatifs entre les deux mondes séparés que sont la formation et l'économie, surtout si la légitimité des titres scolaires se trouve menacée par leur dévaluation sur le marché au point de minorer leur caractère protecteur.

Le régime professionnel d'EFTLV

Qualifié aussi de corporatiste (Vinokur, 1995), il exige, ainsi que l'ont bien montré Eyraud, Marsden et Silvestre (1990), de s'adosser d'une part, sur des identités professionnelles soutenues par l'engagement des individus au titre d'une vocation et d'autre part, sur des acteurs sociaux fortement constitués par branches professionnelles ou métiers. Ces derniers sont en effet appelés à s'engager politiquement dans la construction de la formation professionnelle, du double point de vue des apprentissages et des certifications afin que celles-ci bénéficient d'une forte estime sociale et, plus encore, deviennent des règles structurantes du marché du travail (Möbus, Verdier, 1997). A ce titre, la force du lien entre spécialité professionnelle acquise en formation et emploi exercé de formation limite les risques de chômage et soutient une intégration dans une communauté professionnelle. En découle en effet une légitimité sociale et économique des compétences assises sur la maîtrise d'un « métier » ou d'une profession, constitués d'un ensemble de capacités inséparables les unes des autres. Contrairement à ce qui prévaut dans la conception académique, il n'y aura donc pas une échelle de niveaux d'études pour étalonner les formations relevant d'un même domaine professionnel. Dans ce cadre, l'organisation du travail est fondée sur une légitimité professionnelle attachée à une maîtrise croissante de l'exercice du « métier » dont pourront attester, au cours de la vie active, des certifications attestant d'une maîtrise croissante. L'intervention d'académies professionnelles, organisées nationalement dans le giron d'organismes de branche ou localement dans le cadre de chambres d'industries ou de métiers, ne dispense pas les individus de produire les efforts qui attestent de leur volonté d'ascension et de reconnaissance par leurs pairs. Le principal risque social tient au durcissement de la distinction entre les professionnels formés par le dispositif et les non qualifiés qui n'y ont pas eu accès.

Le régime universaliste d'EFTLV

Il repose sur un principe de solidarité qui cherche précocement à compenser les inégalités nées de l'inscription dans un milieu social défavorisé : l'éducation pré-scolaire relève bien d'une

perspective universaliste de formation tout au long de la vie ; en outre, l'orientation précoce et, plus encore, irréversible vers une voie professionnelle est proscrite ; à l'inverse, l'individualisation fondée sur la construction de parcours adaptés à la diversité des progressions individuelles évite le redoublement tout en maintenant une communauté d'objectifs cognitifs pour tous à l'issue d'un parcours commun de longue durée. Soit autant de caractéristiques qui participent de ce que Mons (2007a) qualifie de « modèle d'intégration individualisée », sachant que cette individualisation s'adresse « à tous les élèves, [ne vise pas] seulement les élèves les plus faibles et [n'est que] rarement destinée aux élèves les plus doués » (ibid. p. 118). A ce titre, ce régime d'action limite le poids des savoirs académiques ; il s'agit d'assurer une articulation avec d'autres savoirs, en particulier nés de l'expérience (voir la conception pragmatique de l'éducation chez Dewey) avec comme perspective de traduire en compétences les connaissances transmises grâce à l'aptitude à travailler en groupe, à monter avec d'autres des projets d'intérêt collectif ... Dans cet esprit, l'ouverture de l'établissement de formation sur son environnement sociétal passe aussi par l'implication de différents partenaires (associations d'intérêt général, milieux professionnels, représentants des usagers ...) dans la régulation de l'établissement lui-même. Dans la phase de transition vers la vie d'adulte, ce dispositif trouve son prolongement dans le soutien apporté aux expériences des jeunes, tant sur le marché du travail que dans le cadre des études (supérieures notamment), dans une logique d'individualisme égalitaire où il s'agit de « se trouver » (Van de Velde, 2008) pour accéder à l'autonomie sociale.

En matière de formation continue, les acteurs collectifs s'efforcent d'organiser une 2^{ème} chance récurrente dans l'espoir de diminuer les inégalités initiales héritées ou engendrées par les séquences précédentes du parcours de formation initiale ou continue. Mais au-delà de la classique redistribution des ressources, il s'agit de favoriser de la part du citoyen une capacité à agir afin de bénéficier d'une sécurité active. Ainsi l'adulte en formation continue doit être acteur de sa propre formation : pour reprendre les mots de V. Merle (2006), il s'agit de restaurer des conditions favorables au « désir d'apprendre » - ce que visait l'éducation permanente des années 70 - et, dans une formulation plus contemporaine, de donner corps à l'exercice d'un droit subjectif qui, « en tant que catégorie juridique, est indissociable de la montée en puissance de l'individu » (Maggi-Germain, 2006). La construction d'un droit de tirage social individualisé (voir Supiot, 1999) et son effectivité dans la régulation des marchés du travail et le déroulement des transitions professionnelles requièrent des engagements politiques d'acteurs publics (nationaux et locaux) ainsi que sociaux (tant sectoriels qu'interprofessionnels) pour donner corps, grâce à la mobilisation d'un ensemble de services sociaux, au principe d'une sécurisation des parcours de l'individu-citoyen (Barbier, 2008). Cette imbrication de l'individuel et du collectif trouve une traduction dans l'approche en terme de « marchés transitionnels du travail » (Gazier, 2003). Aux différents âges de la vie, le principe et les dispositifs d'accès propres à une « éducation récurrente » (Kallen et Bengtsson, 1973) visent à soutenir la constitution d'une capacité durable à s'extraire d'une dépendance à l'égard du marché grâce à la conquête d'une autonomie sociale plutôt que par l'entremise d'une protection curative vis à vis des aléas de la régulation marchande.

L'un des risques de cette forme d'action collective réside dans la dérive financière de dispositifs compensateurs et généreux. Aussi l'évaluation est-elle un instrument de régulation légitime pour justifier la pertinence de la distribution de moyens collectifs à tel(le) personne ou groupe.

Tableau 1 Les régimes d'action hors marché

Modèles	Professionnel	Académique	Universaliste
Principes de justice	<i>Accès à une communauté professionnelle (vocation)</i>	<i>Méritocratie scolaire (le « rang » et la sélection)</i>	<i>Compensation des inégalités initiales (« solidarité » et cohésion)</i>
Conception des compétences en formation initiale	<i>Maîtrise d'un métier ou d'une profession</i>	<i>Niveaux de formation</i>	<i>Conciliation entre connaissances et compétences</i>
Certification	<i>Qualification reconnue</i>	<i>Diplôme délivré par une autorité académique</i>	<i>Certification nationale</i>
Nature du programme	<i>Contenus négociés</i>	<i>Normes disciplinaires</i>	<i>Interaction entre différentes sortes de savoirs</i>
Espace de reconnaissance	<i>Marché professionnel du travail</i>	<i>Marché interne hiérarchique</i>	<i>Marché du travail « multi-transitionnel »</i>
Acteur clé de la formation initiale	<i>Firme</i>	<i>Institution scolaire</i>	<i>Communauté éducative</i>
Objectif de la formation professionnelle	<i>Règles professionnelles</i>	<i>Signal d'aptitudes</i>	<i>Citoyenneté sociale</i>
Principal risque de défaillance	<i>Stigmatisation des non qualifiés</i>	<i>Fortes inégalités scolaires</i>	<i>Inflation des coûts collectifs</i>
Acteur clé de la régulation institutionnelle	<i>Partenaires sociaux de branches</i>	<i>Institution scolaire</i>	<i>Autorités publiques</i>
Objectif 1^{er} de la formation continue	<i>Maîtrise professionnelle croissante</i>	<i>Adaptation des compétences à court terme</i>	<i>Autonomie sociale</i>
Responsabilité politique concernant l'« employabilité »	<i>Accords Collectifs de branches</i>	<i>Employeurs</i>	<i>Tripartisme national</i>
Financement de la formation continue	<i>Académies Professionnelles</i>	<i>Entreprises</i>	<i>Organismes publics</i>

Le régime concurrentiel en matière d'ETLV

Comme le suivant, ce régime aborde la formation dans une perspective utilitariste, selon une double optique : un prix sanctionne la rencontre sur le marché de l'éducation d'une offre et d'une demande de services ; le travail peut être une alternative à la formation structurée en fonction d'un double arbitrage des individus : quelles compétences la formation sur le tas, en situation de travail, apporte-t-elle aux personnes ? quelle allocation du temps entre loisirs, formation et travail en fonction des désutilités-utilités des diverses occupations ? Ce régime est confronté à la nature de bien public qui est attachée à l'éducation et, partiellement au moins, à la formation : compte tenu des externalités positives attachées à cette ressource, l'intervention de l'Etat pour imposer une scolarité obligatoire est légitime mais sa durée doit varier selon les configurations de marché en cause : dans certains contextes sociétaux, le travail peut être une alternative à l'école et ceci à des âges précoces, compte tenu des opportunités de travail offertes et de la qualité des services de formation fournis par les établissements de formation (voir Bougroum et Ibourk, 2004 pour un exemple concret). Selon l'importance du financement public, la convention marchande régule un pur marché ou un quasi-marché de l'éducation mais dans tous les cas, elle s'appuie sur des règles de fonctionnement, en particulier en matière financière, qui ont pour but d'assurer la prééminence de deux principes : la concurrence, notamment entre établissements de formation ; le libre choix de l'individu entre différentes modalités de formation, depuis des dispositifs programmatiques très structurés jusqu'aux modalités informelles de la formation sur le tas en passant par le compromis qu'est l'apprentissage des métiers, ce qui rend inutile la détermination a priori de programmes précis de formation professionnelle initiale. A ce titre, le jeune adulte en transition est « invité à faire les preuves de ses capacités individuelles d'indépendance, et à rompre par ses propres moyens les liens matériels qui le relie à autrui, que ce soit la famille ou l'Etat » (Van de Velde, 2008, 15). En formation continue, c'est la règle classique du

marché confrontant prestataires de services et demandeurs qui joue : s'il s'agit de formation générale, ces derniers sont des individus, s'il s'agit d'acquérir des qualifications spécifiques, la charge principale du financement incombe aux firmes (Becker, 1964). Au total, il s'agit pour l'individu d'être suffisamment prévoyant en constituant un capital humain valorisable qui constitue ainsi une auto-assurance vis à vis des aléas de l'existence.

Tableau 2 Les régimes marchands

Régimes	Concurrentiel	Marché organisé
Principe de justice	<i>Utilité des services rendus</i>	<i>Juste prix de la qualité</i>
Objectif de la formation	<i>Capital Humain</i>	<i>Capital humain et social</i>
Conception des compétences en formation initiale	<i>Répondre à une demande (sur le tas éventuellement)</i>	<i>Portefeuille de compétences opérationnelles</i>
Certification	<i>Niveau de rémunération (appariement)</i>	<i>Attestation de compétences</i>
Nature du programme	<i>S/O</i>	<i>Procédure qualité</i>
Espace de reconnaissance	<i>Une transaction immédiate</i>	<i>« Marchés organisés »</i>
Acteur clé de la formation initiale	<i>Individus consommateurs</i>	<i>Individus « guidés »</i>
Principal risque de défaillance	<i>Sous-investissement en formation</i>	<i>Déficiences des incitations</i>
Acteur clé de la régulation institutionnelle	<i>Commissaire priseur</i>	<i>Agences d'accréditation</i>
Conception de la formation continue	<i>Prestations de service</i>	<i>Portefeuille diversifié de compétences</i>
Responsabilité politique et « employabilité »	<i>Individus</i>	<i>Individus « actifs » et agences</i>
Financement	<i>Individus et prêts</i>	<i>Chèques formation, Comptes individuels de formations</i>

Le régime du marché organisé en matière d'EFTLV

Les principes marchands conservent ici une place prédominante dans la régulation de l'accès, de l'usage et de la valorisation de la formation tant initiale que continue. Mais leur jeu est encadré par un ensemble de règles qui ont pour but de garantir, pour tous les protagonistes, la transparence des rapports qualité-prix afin de maîtriser les possibles biais informationnels et de parvenir ainsi au juste prix des prestations des services en formation, lesquelles inclues les apprentissages proprement dits mais aussi les dispositifs d'orientation : on est alors conduit à parler de « marché organisé » par une intervention publique qui doit garantir la fiabilité des informations et des standards de qualité qui soutiennent les transactions sur le marché ou le quasi-marché. Les deux principes cardinaux de la concurrence et du choix individuel jouent mais sont soutenus par des règles qui ont pour but de supprimer ou du moins de réduire biais de sélection et aléa moral qui peuvent entacher les transactions : l'exigence de qualité du système informationnel, dont les certifications sont une clé de voûte, relève de la responsabilité des pouvoirs publics. L'individu est guidé dans ces choix de telle sorte qu'il puisse apprécier du mieux possible leurs conséquences – par exemple, sortir de la formation initiale pour privilégier des apprentissages sur le tas, quitte à revenir ensuite dans des cursus structurés – dans la perspective de le rendre préventif à l'égard des risques que pourrait encourir son employabilité, d'où la mise au point d'incitations sous la forme de comptes individuels de formation qui, dans la logique d'un individualisme patrimonial, peuvent être abondés par l'individu lui-même, des agences publiques et des employeurs (sur cette problématique, voir Giddens 2001). Comme le souligne Gautié (2003), « *ce qui différencie ce (...) modèle du libéralisme classique (...) est le fait que l'individu n'est pas supposé donné ex ante, comme sortant de l'état de nature : il se constitue dans et par la société* » (p. 102) : Giddens promeut un « individualisme institutionnalisé ». Dans cette optique, le réseau mobilisable par un individu est une composante des compétences sociales de l'individu qui lui permettent de capturer des rendements de ses interactions avec d'autres (voir Gautié, 2007).

Dans cette perspective, il s'agit de constituer un marché des compétences individuelles dont la première vertu est la transparence du rapport qualité-prix ; en quelque sorte, il faut outiller institutionnellement le fonctionnement des marchés externes lesquels, aussi dégagés soient-ils d'engagements de long terme, requièrent néanmoins des standards de référence. En outre, l'organisation de ce marché des compétences doit être flexible, afin que les individus puissent valider

des acquis obtenus selon des modalités très diversifiées, allant des apprentissages sur le tas à des cursus en établissements de formation. Grâce à ces signaux et à la disponibilité de comptes individuels de formations, l'individu est ainsi en mesure de circuler dans des réseaux d'organisations privées et publiques reliées par les standards de référence mis au point sous l'égide de la puissance publique ; il doit être ainsi en mesure d'exercer pleinement sa liberté de choix et donc ses responsabilités : il ne s'agit pas seulement d'être protagoniste sur un marché mais de s'assumer parce que le principe de responsabilisation des individus traversent les normes sociales et familiales (Van de Velde, 2008) pour se traduire dans les dispositifs de l'action publique au concret. Au delà, l'individu - client est ainsi invité à être un vecteur du management et de l'évaluation des politiques de formation initiale et continue.

3. Quelles combinaisons des régimes d'action dans les modèles nationaux ?

Un modèle national d'éducation et de formation tout au long de la vie est la résultante d'un compromis entre différents régimes types portés par des coalitions spécifiques d'acteurs publics et privés. Leur agencement est socialement construit (Maurice, Sellier, Silvestre, 1982), c'est-à-dire qu'il prend une forme particulière à la société (allemande, française, britannique...) considérée, ce qui se traduit, en règle générale, par la prédominance de l'une d'entre elles, sachant qu'elle peut être plus ou moins durable en fonction des dynamiques endogènes et des transformations du contexte externe : à ce titre, la question de l'insertion des jeunes est un révélateur efficace des épreuves que traversent ces constructions sociales puisque s'y traduisent les transformations des systèmes d'emploi et de protection sociale tout comme les recompositions propres aux dispositifs de formation tant initiale que continue. La présentation comparative s'appuie sur un ensemble d'indicateurs qui s'attachent à rendre compte des dimensions propres aux différents régimes. Mais cette lecture à partir de critères quantifiés, au demeurant assez sommaire, ne saurait dispenser d'une approche compréhensive qui s'efforce d'intégrer dans l'analyse les formes institutionnelles et les engagements de telle ou telle catégorie d'acteurs collectifs⁵.

La Suède : l'un des « bons élèves » de l'EFTLV

Si l'on considère l'éducation et la formation initiale, il s'avère que la Suède cumule un ensemble de traits caractéristiques d'un régime à dominante universaliste : des taux d'accès élevés aux différents niveaux de formation et d'éducation symptomatiques d'un engagement collectif croissant aux différentes âges de la vie (maternelle, enseignement supérieur, formation continue, voir tableau 3 en fin de texte) ; des modalités et des niveaux de financement de l'éducation-formation (voir tableau 4) qui attestent d'une volonté politique de ne pas laisser jouer outre mesure le marché, la sélection méritocratique ou encore la clôture corporatiste (en bref, d'en canaliser les effets) ; des performances des élèves plutôt moins inégales que dans les pays comparables. Sur pratiquement tous les critères, ce pays obtient des résultats qui le situe parmi les meilleurs en Europe. En terme de taux d'accès, il est élevé pour l'accueil en maternelle dont on sait qu'il est un facteur de réduction d'une part des inégalités dues aux différences d'apports de la famille à l'éducation des jeunes enfants, d'autre part des disparités de genre. Avec le Danemark, la Suède se caractérise par le plus bas taux de sortie du système éducatif d'élèves ayant seulement atteint la fin du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire et le plus élevé pour ce qui est de l'achèvement du second cycle de l'enseignement secondaire au sein d'une cohorte, résultat qui devrait continuer à conforter un assez bon taux d'accès à l'enseignement supérieur, plus élevé que la moyenne européenne et malgré cela, en forte progression d'une génération à l'autre. D'ailleurs d'ores et déjà, le taux de scolarisation des 20-29 ans est en forte croissance sur les dix dernières années et n'est dépassé que par celui du Danemark. En outre la prédominance au sein de l'enseignement secondaire des filières qui ouvrent l'accès à l'université (la plus forte parmi les pays européens retenus), témoigne de l'absence de segmentation institutionnelle de l'enseignement secondaire qu'appellerait une présence assez forte de l'enseignement professionnel (plus de 50 % des effectifs du 2^{ème} cycle du secondaire). Au contraire, de longue date, l'un des objectifs constants du

⁵ De ce point de vue, notre approche rejoint la démarche, beaucoup plus sophistiquée, suivie par Mons (2007b) qui, pour appréhender « la complexité des politiques éducatives », associe des « indicateurs typologiques », qui « permettent d'identifier des configurations institutionnelles », à des « indicateurs statistiques continus » (p. 419).

système éducatif suédois a été de réduire le plus possible le fossé qui séparait initialement la formation professionnelle de l'enseignement général ; d'ailleurs, il n'existe pas d'établissements de formation professionnelle distincts au sein du système scolaire. Enfin, ces 15 dernières années, la volonté de revaloriser la formation professionnelle au sein du second cycle de l'enseignement secondaire s'est concrétisée par l'instauration d'un tronc commun de matières principales dont la maîtrise conditionne l'accès à l'enseignement universitaire. L'ensemble de ces résultats et de ces pratiques est indissociable du « modèle d'intégration individualisée » qui régule le long tronc commun de l'enseignement en combinant « l'intégration par les objectifs et la différenciation des parcours » (Mons, 2007a, p.119).

Par ailleurs, il est très frappant que ce pays se caractérise par la plus faible part du privé dans les dépenses des établissements d'enseignement et le plus faible écart entre les sommes consacrées à un étudiant et celles dépensées pour un élève du primaire, sachant qu'il ne s'agit pas en l'occurrence d'un nivellement par le bas puisque les dépenses moyennes, tous niveaux confondus, sont sensiblement supérieures, en parité de pouvoir d'achat, à ce qu'elles sont en Allemagne et en France.

En outre en terme de performances des élèves à 15 ans aux tests PISA, les résultats s'avèrent moins inégalitaires qu'ailleurs, même si des progrès restent à faire, comme le montrent les résultats médiocres des jeunes issus de l'immigration (OECD, 2007) ; ceci dit en ce domaine, il reste que c'est dans le système suédois que les jeunes de la seconde génération d'origine étrangère progressent le plus vis à vis de ceux de la cohorte précédente (au regard du test Pisa en maths)⁶.

Les inégalités d'accès selon le niveau de diplôme à la formation continue restent élevées en Suède et rappelle ainsi les limites des politiques de la seconde chance. Il reste qu'un ensemble très dense d'organismes publics en charge de la formation des adultes (Abrahamsson, 1999), elle-même intégrée au système éducatif permet à la Suède de limiter le poids des disparités selon le sexe et surtout l'âge puisque les « seniors » connaissent des taux d'accès beaucoup plus favorables qu'ailleurs. En outre, dans la période récente, l'accent a été mis en formation continue sur une élévation des compétences générales des moins et peu formés : de 1997 à 2002, un important dispositif gouvernemental dénommé « Knowledge Lift » visait à ramener les bénéficiaires à un niveau de fin d'études secondaires, leur permettant, en outre, d'accéder à l'enseignement supérieur ; ce programme a concerné jusqu'à 230 000 personnes, soit l'équivalent de 75 % des effectifs totaux de la formation initiale en lycée. Instrument clé de la régulation de l'action publique, l'évaluation de l'efficacité reste controversée dans le cas de cette action très ambitieuse (voir Stenberg, 2003). Enfin la mise en place des comptes individuels de formation qui auraient pu être apparentés à la mise en place d'une logique de « marché organisé » a échoué, en raison des réticences syndicales (Ericson, 2005).

Allemagne : cohérence maintenue de l'apprentissage mais limites croissantes d'une régulation professionnelle tout au long de la vie

Outre-Rhin le régime professionnel des « gouvernements privés » de branches (Hilbert et alii, 1990) intègre un marché des places d'apprentissage qui, lui-même, doit prendre en compte les aspirations croissantes des jeunes à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur, souvent après l'obtention d'un brevet professionnel dans le cadre de l'alternance école-entreprise. Pour l'instant, les évolutions majeures ont consisté à améliorer la qualité et à préserver la cohérence du système d'apprentissage (Möbus, 2006): extension à de nouveaux domaines professionnels ; prise en compte de la transversalité croissante des compétences ; plus grande rapidité dans l'ajustement des contenus de formation. S'il reste attractif auprès des jeunes (voir tableau 3), le système dual n'en est pas moins exposé à des tensions dont certaines vont croissantes : difficultés récurrentes pour s'implanter dans certains Länder de l'est ; désaffection de certaines composantes du patronat au nom des exigences de la mondialisation ; du fait du développement des recrutements latéraux par les entreprises, érosion des perspectives de promotion des détenteurs de certifications professionnelles acquises en cours de carrière par d'anciens ouvriers ou employés qualifiés dans la continuité de leur formation en apprentissage. Si la formation continue en entreprise peine à ouvrir des perspectives de carrière aux salariés peu ou pas diplômés, la formation destinée aux chômeurs, par l'entremise des réformes récentes (Hartz IV), tend à intégrer une régulation en terme de « marché organisé » qui

⁶ D'une génération à l'autre, le gain au test PISA est de 58 points en Suède, de 25 en France, de 14 aux Etats-Unis et de 8 pour l'ensemble de l'OCDE (voir OCDE, 2008).

renforce sensiblement les obligations des demandeurs d'emploi et diminue drastiquement les possibilités d'accès à des formations qualifiantes de longue durée (Bosch et alii, 2007). L'affaiblissement du système dual tout au long de la vie et les nouvelles règles en matière de formation des chômeurs contribuent à expliquer le bas taux d'accès à des formations diplômantes en cours de vie active, désormais au même niveau qu'en France (voir tableau 6 pour les 30-39 ans), ce qui tranche avec les situations relatives des années 80 (Géhin et Méhaut, 1993). A terme il y a dans cette évolution une rupture possible avec l'une des caractéristiques structurelles du modèle allemand, à savoir une forte valorisation identitaire de la formation professionnelle initiale liée, comme l'avaient clairement posé Maurice, Sellier et Silvestre (1982), à l'accès en formation continue à des certifications fédérales de "Meister" et de "Techniker". Concomitamment pourraient s'accroître les inégalités d'accès à la formation continue dans la mesure où la législation allemande en matière de formation continue étant traditionnellement centrée sur le développement professionnel et la reconversion des personnes, les entreprises sont totalement libres d'organiser des formations spécifiques sachant qu'aucune disposition relative à l'obligation de financement de la formation des salariés ne figure dans la loi fédérale.

Si le système dual reste une référence de poids dans l'espace européen de la formation dont il a incontestablement contribué à structurer les débats, il reste qu'aux tensions mentionnées ci-dessus, s'ajoutent les résultats médiocres du système éducatif allemand au regard de différents étalonnages internationaux dont les indicateurs européens sont une bonne synthèse : les résultats des enquêtes PISA et l'indicateur européen des compétences clés des jeunes (à 15 ans), font ressortir à l'envie que l'Allemagne, avec plus de 22 % de mauvais lecteurs, se situait en 2000 nettement au-dessus de la moyenne européenne (de 3 points) avec une forte polarisation sur les jeunes – garçons – issus de l'immigration. Au-delà est désormais en cause l'égalité d'accès au système dual et la légitimité d'une orientation très précoce (11 ans) dans l'un des trois types d'école secondaire, caractéristiques d'un modèle de la séparation par opposition aux modèles d'intégration de l'enseignement secondaire (Mons, 2007a). Cette situation préoccupante, dont la prise de conscience est récente, a donné lieu à de vifs débats et au lancement de programmes fédéraux de requalification des jeunes exclus du système dual mais aussi de dispositifs propres à tel ou tel Länder. En outre, le relatif faible accès des enfants d'outre-Rhin à l'école pré-élémentaire (en 2000, il se situait 4 points en dessous de la moyenne de l'UE à 25, 18 points de moins qu'en France ou au Royaume-Uni⁷) va à rebours de l'objectif consistant à « faciliter l'accès de tous à l'éducation et à la formation professionnelle » ; de plus, reliée à la faible natalité allemande, cette situation a engendré un débat sociétal très vif sur les modes de conciliation vie professionnelle – vie familiale (voir Salzbrunn, 2007), favorisé par les facilités de comparaison offertes par le « benchmark » développé par la Commission européenne. Il en est de même avec la stagnation des taux de diplômés de l'enseignement supérieur au sein des jeunes générations alors que les progressions ont été très rapides dans nombre d'autres pays européens. A cet égard, à la différence de pays comme le Danemark, le dispositif de formation et d'éducation allemand se refuse toujours à ménager un accès de principe à l'enseignement supérieur à l'issue de l'apprentissage alors même que, moins que par le passé, le système dual, comme combinatoire de formations initiales et continues, initie des trajectoires de promotion professionnelle et de protection vis à vis des aléas du marché du travail.

Le Danemark : un compromis vertueux au service de l'éducation permanente ?

Le Danemark constitue un compromis original entre un régime d'action historiquement plutôt corporatiste (surtout en formation initiale) et un régime universaliste (notamment en formation continue). Le compromis parcourt désormais la formation initiale. L'apprentissage prédomine au sein du second cycle de l'enseignement secondaire mais à la différence du voisin allemand, n'est associé ni à des taux de sorties précoces élevées au contraire, ni à des résultats médiocres et inégalitaires aux évaluations Pisa (voir tableau 5), ni encore d'entraves pour accéder à l'enseignement supérieur puisqu'en terme de taux de diplômés de l'enseignement supérieur, la situation danoise est encore meilleure que la suédoise (voir le tableau 3) ; il faut dire que contrairement au voisin allemand, l'apprentissage est accessible à l'issue d'un collège unique relevant, comme en Suède, du « modèle

⁷ Depuis lors, la situation s'est améliorée mais demeure sensiblement distincte de ce qu'elle est dans les pays européens plus universalistes ou familialistes).

d'intégration individualisée » (Mons, *ibid.*), et il ouvre l'accès à l'enseignement supérieur. En outre, contrairement à la France, l'extension de l'enseignement supérieur ne s'est pas accompagné d'une dégradation de la qualité (voir les niveaux de financement élevés au travers du tableau 4)⁸. Mieux même la disponibilité pour tous les jeunes danois d'une allocation directe et universelle construit une « flex-indépendance » (Van de Velde, *op. cit.*, 213) qui initie précocement des combinaisons variées entre études et emplois, caractéristiques d'une alternance choisie et non imposée par les systèmes d'orientation et les normes sociales.

De plus comme en Suède, la part du financement privé, tant dans le secondaire que dans le supérieur, est très faible, ce qui témoigne des principes universalistes fort portés par l'Etat, y compris en formation continue dont le financement est essentiellement à la charge des collectivités publiques, lesquelles inscrivent cette ressource dans la mise à disposition de différents services sociaux. Il en résulte de hauts taux d'accès à la formation continue, qu'elle soit certifiante ou – et plus encore – liée à l'emploi ; en outre, elle s'avère sensiblement plus égalitaire que dans l'ensemble de l'OCDE même si persiste une relative impuissance à contrebattre les effets à long terme de la régulation corporatiste de la formation initiale : « *le nombre des chômeurs les plus éloignés de l'emploi (dépourvus de formation professionnelle, minorités ethniques), relevant de l'assistance, n'a quasiment pas changé depuis 1994* » (Lefresne, 2005). Ceci dit, cette articulation entre une régulation corporatiste qui permet de structurer des marchés professionnels actifs et des principes universalistes effectifs et redistributifs de ressources et de chances, est sans doute l'une des raisons majeures du succès macro-social de ce modèle.

De ce fait, avec toutes les ambiguïtés du genre (Barbier, 2005), ce pays demeure une référence incontournable pour le benchmark sociétal sur les questions de formation et de chômage. Le concept spécifique de *folkeoplysning* (littéralement "éclairage du peuple") n'y est pas étranger dans la mesure où liant "le développement personnel, le sens de la communauté, l'éducation, la formation professionnelle et la responsabilité individuelle dans le processus démocratique" (Meilland, 2006), il est porteur d'une complexe alchimie proche des exigences du référentiel initial de "l'éducation permanente".

France : noblesse scolaire et régulation de branches ; de l'Etat aux Régions

Le régime académique (« tout se joue avant 25 ans » puis l'entreprise adapte les compétences des individus à ses besoins, avec le soutien actif des pouvoirs publics) est encore prééminent. En premier lieu, la « méritocratie à la française » reste fortement calée sur une sélection continue tout au long de la carrière scolaire. Elle se manifeste en premier lieu, à la différence de la Suède, par une segmentation en trois voies du second cycle de l'enseignement secondaire (professionnelle / technologique / générale) ainsi que par des taux de sortie assez élevés à la fin du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire (voir tableau 3) sachant que la situation s'assombrit si l'on prend en compte les sorties sans qualification (plus de 20 % d'une génération) et les échecs en première année d'enseignement supérieur. Depuis 1971, la formation continue est prise en charge par un tripartisme (État, syndicats et patronat) qui privilégie toujours une formation dans le cadre du contrat de travail qui se traduit par des stages de courte durée d'autant plus accessibles que les salariés sont plus qualifiés. Ainsi le rôle de l'entreprise et des stages liés à l'emploi – pour les chômeurs notamment – est prédominant et se caractérise par une fréquentation importante – plus élevée qu'en Suède – mais très faible pour ce qui est de l'accès à une formation longue certifiante moins de la moitié de la moyenne européenne (voir tableau 6). Si les inégalités d'accès à la formation selon le genre sont relativement maîtrisées en France, les disparités selon l'âge attestent de la très forte exclusion des seniors de l'emploi (tableau 6, deux dernières colonnes). Il reste que la lecture que du modèle français est devenue sensiblement plus complexe qu'il y a un quart de siècle.

⁸ Pris comme une approximation – certes discutable –, le niveau de financement par tête dans l'enseignement supérieur est aujourd'hui faible en France (nettement en dessous de la moyenne de l'OCDE), surtout si l'on prend en compte le fait – unique au sein des grands pays industrialisés – de dépenses par tête plus élevées dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur ; de 1995 à 2002, les dépenses publiques pour l'enseignement supérieur ont évolué, à prix constants, de 11 % en France, de 18 % au Royaume Uni, de 35 % en Suède et au Danemark. Cette massification, plutôt que démocratisation, rend compte de taux d'encadrement faibles et s'est traduite par des taux d'échec élevés (voir Beaud, 2002).

Ainsi bien qu'il soient indéniables, les progrès de la démocratisation du système éducatif s'avèrent ambigus, à tel point que certains ont pu parler de « démocratisation ségrégative » (Duru-Bellat, Kieffer, 2001). L'accès à l'enseignement supérieur s'est sensiblement élargi de telle sorte que la proportion de jeunes français âgés de 25 à 34 ans, détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur, dépasse celles de la Suède et rejoint celles des Etats-Unis et du Danemark mais grâce au développement des filières supérieures courtes et sans remettre en cause la prééminence des « Grandes Ecoles » où se forme toujours la « noblesse scolaire », moyennant un rationnement à l'entrée maintenu de génération en génération : de ce fait, au regard du plus haut diplôme atteint, l'influence de l'origine sociale semble plus élevée en France qu'aux Etats-Unis (Meuret, 2007, p. 17). En outre, depuis 10 ans, cet élargissement ne progresse plus en raison notamment du faible développement de la filière générale dans le second cycle du secondaire et la France reste en retrait de ses partenaires de nombre de ses partenaires de l'ex-Europe des 15 pour ce qui est de l'enseignement supérieur long. A noter que pour ce qui est de l'école maternelle, la France surpasse même les pays proches du régime universaliste mais en raison d'un autre référent, ancien, qui est celui du modèle familialiste consistant à favoriser la natalité.

Depuis les années 80, sous l'influence explicite d'une référence constante au système dual allemand (voir Verdier, 1995), la politique française a fortement développé les formations en alternance et plus particulièrement l'apprentissage notamment pour les diplômes de l'enseignement supérieur où il a connu un succès grandissant. Ainsi le régime professionnel y régule plus fortement la formation initiale, dans le cadre toutefois d'une hiérarchie des niveaux d'éducation générale qui reste prééminente : dans ce cadre, il s'agit de « se placer » (Van de Velde, *ibid.*) sur le marché de l'emploi, au plus près de la norme de l'emploi stable dont la figure-type est, plus qu'ailleurs, le statut de fonctionnaire, au prix de trajectoires qui, selon les conjonctures, combinent avec plus ou moins d'intensité, un chômage récurrent liés aux emplois précaires et des « déclassés » vis à vis du rang social escompté (d'Iribarne, 1997).

Le récent accord interprofessionnel (2003) sur la formation tout au long de la vie, repris par une loi en 2004, porte la marque du complexe compromis à la française : pour développer la formation en cours de vie active, il favorise toujours le cadre de l'entreprise tout en renforçant le poids des branches professionnelles, alors que les négociations s'étaient ouvertes en 2001 sur des propositions patronales relevant d'une régulation en terme de marché organisé (Méhaut, 2006). Les nouvelles dispositions étendent l'espace de la régulation professionnelle – définition de groupes cibles, mise en place d'observatoires des qualifications et des emplois, actions de professionnalisation, prévention des difficultés de recrutement –, tout en composant avec la régulation antérieure qui accordait un poids prééminent à l'entreprise : le nouveau droit individuel n'est que partiellement transférable en cas de changement d'employeur. On est donc loin d'un soutien privilégié aux parcours individuels dans une logique universaliste : pas de droit différé à la formation – il est symptomatique que l'Etat n'ait pas du tout pris en compte l'appel des partenaires sociaux à compenser, en cours de vie active, les moindres durées de formation initiale ; pas d'organisation d'une seconde chance -.

Ceci dit, cette régulation « professionnelle » se renforce par l'entremise d'initiatives régionales dont certaines promeuvent une régulation tripartite de branches, tout en se heurtant à la faiblesse des acteurs professionnels au niveau de la Région, à l'hétérogénéité des comportements des patronats sectoriels et à une concurrence récurrente des administrations de l'Etat en région pour leadership de l'action publique (Méhaut, Verdier, 2007). L'une des vertus de cet assemblage hétéroclite est de perpétuer le jeu d'un tripartisme social qui reste de facto, en particulier en matière de formation, le support privilégié des relations professionnelles à la française. Le nouveau Conseil national pour la formation tout au long de la vie, à la fois forum et arène, en particulier en matière d'évaluation, exprime la complexité des jeux d'acteurs et les risques d'atonie institutionnelle qu'elle engendre.

En outre, le positionnement médiocre de la France vis à vis de l'un des benchmarks emblématiques de la stratégie européenne, à savoir la proportion de jeunes quittant la formation initiale sans diplôme contribue à structurer le débat sur le soutien individualisé à apporter aux élèves en difficulté et à mettre en exergue les limites d'un « modèle d'intégration uniforme » au sein de l'enseignement secondaire que la France partage avec les autres pays latins (Mons, 2007a). Au total, l'EFTLV exprime plus les hiérarchies sociétales et les cloisonnements institutionnels pré-existants qu'elle n'ouvre sur la construction d'un véritable dispositif de soutien aux trajectoires individuelles.

Les réformes de Mme Thatcher avaient clairement promu une logique marchande qui érigeait le marché en valeur suprême de référence⁹ : il est en atteste le fait que les dépenses supportées par les ménages y sont très élevées, le double des Etats-Unis (voir tableau 4). Elle a précocement été matinée d'éléments d'organisation publique, dont les NVQ (voir ci-dessus) étaient la figure de proue en vue de doter les protagonistes des marchés du travail et du (quasi-) marché de la formation de repères clairs ; mais il a fallu aller plus loin dans la mesure où les défaillances du dispositif ont révélé la nécessité de réintroduire un lien plus explicite entre les objectifs poursuivis – en terme de compétences professionnelles - et des programmes de formation explicites suivies dans des établissements scolaires au travers des General NVQ ; enfin pour impulser et accompagner les parcours individuels sur le marché du travail, la politique du New Labour a ménagé une place grandissante au « marché organisé », faisant des autorités publiques les garantes de son bon fonctionnement (Giddens, 2001), notamment en matière d'accompagnement des chômeurs vers l'emploi. Cette promotion d'un « état social patrimonial » (Gautié, 2003) s'est concrétisée par la création de comptes individuels de formation : ouverts par les individus auprès des banques, ils étaient abondés par les pouvoirs publics à hauteur de 150 livres par personne et en outre, les contributions des entreprises et des salariés étaient non imposables ; suite à des soupçons de fraude, le système a été abandonné en 2001 (Gautié, *ibid.*). Quels qu'en soient les avatars, ces différents dispositifs témoignent d'une volonté sociétale de faire de chaque individu en transition sur ou vers le marché du travail, et en particulier s'il appartient aux jeunes générations (voir Van de Velde, 214 à 216), un être indépendant, pourvoyant à ses propres besoins, après avoir auto-financé, si besoins est, ses études surtout si elles sont longues.

Ceci dit, la dernière période a été marquée par des infléchissements qui, à tout le moins, témoigne de la substitution du « training fare » au workfare » tatchérien. Ainsi la formation diplômante en cours de carrière qui a bénéficié de crédits publics en hausse mais aussi de fonds privés et de facilités d'emprunt, a fait l'objet d'un usage assez intensif, bien au-dessus des moyennes européennes (tableau 4). Plus généralement encore, la formation continue y atteint des niveaux assez élevés en terme de participation (27 % de salariés ont accédé en 2003 à une formation contre 18 % pour la moyenne de l'OCDE) – mais pas de durée moyenne -, notamment en raison du fort développement d'un système de reconnaissance de l'apprentissage formel et informel, doublé de l'introduction d'un label « Investisseurs dans les ressources humaines » décerné aux entreprises qui mettent en œuvre des dispositifs efficaces de développement des compétences (Tessaring, Wannan, 2004)¹⁰.

En formation initiale où le régime académique reste structurant avec une polarisation entre de fort contingents de sorties précoces et le fameux « Oxbridge » (et autres universités prestigieuses), la puissance publique a sensiblement accru son intervention afin d'assurer une formation de base de qualité pour tous (ce que semblent attester les résultats à Pisa 2000 et 2003) et en outre, de diminuer l'incidence de situations où des jeunes âgés de 16 à 25 ans échappent à toute prise en charge par la formation (scolaire ou en entreprise) et sortent même du marché du travail pour entrer dans l'inactivité (Ryan, 2001) ; s'ils sont peu formés, ils sont les destinataires premiers d'une politique du « first work » pour laquelle la mise au travail est censée être la solution la plus adaptée pour réamorcer des parcours professionnels durables. Ce compromis entre un marché organisé autour du Workfare, un régime académique bien ancré et un universalisme naissant en formation de base n'empêchait pas la Commission européenne (2005c) de considérer que « *ces stratégies demeurent déséquilibrées, comme cela avait déjà été mis en évidence en 2003. On constate une tendance à se concentrer soit sur la capacité d'insertion professionnelle soit sur le réengagement de personnes qui sont sorties des systèmes* ».

⁹ Après l' *Employment and Training Act* de 1984 (voir ci-dessus), l' *Education Reform Act* de 1988 instaure en Angleterre le libre choix de l'école qui fait des parents des consommateurs de services éducatifs tandis que les établissements scolaires entrent en concurrence sur un quasi-marché (voir Mons, 2007a).

¹⁰ Si la durabilité de ses effets reste à confirmer, il n'en reste pas moins révélateur de la mise en place d'une organisation du marché par un échec d'incitations et de signaux institutionnalisés.

4. Conclusion.

De l'examen des modèles nationaux d'EFTLV ressortent en 1^{er} lieu des différences sociétales marquées par l'ancrage prédominant dans tel ou tel régime d'action publique. Mais cette empreinte des origines (Merrien, 1990) semble s'affaiblir du fait d'une hybridation croissante des différents modèles nationaux, en particulier pour ceux où traditionnellement, les principes universalistes jouaient plus faiblement, c'est à dire les modèles qui privilégient la sélection dite méritocratique, la régulation professionnelle d'inspiration corporatiste ou encore, plus récemment, la responsabilité individuelle dans le cadre d'un marché organisé de la formation et des compétences. Le cas danois est emblématique d'un compromis assez vertueux entre un régime professionnel fondé sur l'apprentissage en formation initiale et un régime universaliste qui autorise l'accès à l'enseignement supérieur malgré des orientations vers la formation professionnelle d'une grande partie des jeunes à l'issue du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire. Certes cet agencement institutionnel n'est pas nouveau mais il désigne clairement deux enjeux qui sont décisifs en formation initiale pour tout dispositif d'EFTLV qui vise à contribuer à l'émergence d'une protection sociale plus équitable et plus réactive vis à vis des nouvelles incertitudes qui accroissent les risques du travail. Le 1^{er} est celui de la réversibilité des choix et des orientations : est-il légitime que l'orientation vers la formation professionnelle soit précoce au point de rendre difficile un passage vers les autres filières tournées vers l'enseignement supérieur, au risque d'installer des segmentations sociales durables qui exposent les moins dotés à une sélectivité du marché accrue par la montée des incertitudes et l'affaiblissement de la protection sociale curative ? A cet égard, le modèle allemand qui structure la 2^{ème} partie de l'enseignement obligatoire en fonction d'une orientation très précoce, sans ménager de retours organisés à grande échelle vers l'enseignement général, fait l'objet de critiques assez vives d'autant que s'étiolent les possibilités de promotion professionnelle dans le prolongement de l'apprentissage. Le second enjeu tient au caractère potentiellement stigmatisant des dispositifs qui ancrent dans les organisations de l'éducation et de la formation une hiérarchie supposée des diverses formes de savoirs. De ce point de vue, le modèle français parvient difficilement à donner corps à « l'égalité dignité » des filières du lycée alors que modalités d'orientation et conditions de sortie sur le marché du travail se conjuguent pour attester de la prégnance de la méritocratie scolaire au sein de l'enseignement professionnel et technologique ; la norme sociale consistant à « tout jouer avant 25 ans » pour se placer sur le marché du travail est d'autant plus rigoureuse pour les perdants (Dubet 2002) que nulle seconde chance ou exercice d'un droit différé à l'éducation ne peuvent espérer construire une compensation efficace aux effets de la sélectivité de la formation initiale ; en témoigne le renforcement des inégalités par une formation continue dont la portée est structurellement réduite par son caractère adaptatif ; à cet égard, la création d'un droit individuel à la formation semble destinée à produire assez peu d'effets compte tenu de son ancrage dans une logique de branches et de marché interne qui en réduit singulièrement la portée. A rebours, le cas suédois est intéressant par les questions qu'il pose au compromis « à la française » et à d'autres (en Espagne notamment) entre régime académique et régime professionnel dans la mesure où il semble être parvenu à rapprocher les filières de formation initiale et de formation générale afin d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur et au-delà, à la formation diplômante en cours de carrière. A titre d'hypothèse, on avancera qu'une telle évolution est probablement moins difficile dans les systèmes de formation scandinaves qui reposent sur une conception de l'éducation « à la Dewey », laquelle promeut des attitudes (l'envie d'expérimenter, la confiance, le courage) et des outils (les savoirs, la méthode expérimentale) en favorisant les interactions et les échanges entre des 'individus libres, imaginatifs et créatifs' (Meuret, 2007, 37 et 47)¹¹. Dans ce contexte et compte tenu du soutien qu'il conviendrait d'apporter à la « sécurisation des trajectoires sur le marché du travail », il n'est guère étonnant qu'au niveau européen, s'affaiblissent non seulement la référence au modèle professionnel, jugé lourd et contraignant pour la liberté de choix individuel mais aussi le modèle méritocratique, même mâtiné d'une injonction à en démocratiser les filières d'excellence. Avec son homologue universaliste, le régime du marché organisé¹² présente l'avantage de décloisonner

¹¹ Alors qu'une conception durkheimienne attend de l'enseignement des disciplines qu'il éveille les facultés spéculatives sans les engager dans des tâches professionnelles (ibid. p. 51).

¹² Ainsi la rhétorique européenne n'est elle pas elle-même bivalente, sous les influences montantes de l'universalisme » (voir la « société de la connaissance » à la Rodrigues, 2002) et du « marché organisé » de la « troisième voie » à la Giddens.

formation initiale et formation continue et de ne pas hiérarchiser, par principe, les différents types de savoirs. Même si cette seconde voie de dé-synchronisation de l'accès à la formation peine à bénéficier aux moins employables, elle reste attractive pour le politique porteur de réformes urgentes, en raison de la volonté de transparence et de décloisonnement qu'elle excipe, en particulier dans des pays comme la France où l'éducation et la formation tout au long de la vie sont régulés par divers réseaux d'acteurs publics et privés, chacun d'entre eux étant soucieux de préserver son autonomie au prix d'une faible réactivité de l'ensemble.

Références

- Abrahamsson, K. (1999), *Le système de formation professionnelle en Suède*, Cedefop, Thessaloniki.
- Amable B., E. Ernst et S. Palombarini (2002), « Comment les marchés financiers peuvent-ils affecter les relations industrielles ? Une approche par la complémentarité institutionnelle », *L'Année de la Régulation*, p. 271-290.
- Aventur, F., M. Möbus (1998), *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*, Magnard et Vuibert, Paris.
- Barbier J-C (2005), « Apprendre vraiment du Danemark ? Réflexion sur le miracle danois », Document du CEE, Noisy-le-Grand, mimeo.
- Barbier J-C. (2008), « Qualité et flexibilité de l'emploi en Europe : de nouveaux risques » in Guillemard A-M. (coord.), *Où va la protection sociale ?*, PUF, Paris, 49-68.
- Barbier J-C. (2002), « Peut-on parler d'"activation" de la protection sociale en Europe ? », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 43, n°2, p. 307-332.
- Beaud, S. (2002), *80 % et après ... ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris La Découverte.
- Becker G. (1964), *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York, Columbia University Press.
- Boltanski L. et L. Thévenot (1991), *De la Justification. Les Economies de la Grandeur*, Paris, Gallimard.
- Bosch G. et C., Weinkopf (eds.) (2007), *Low-Wage Germany, Country monograph*, mimeo, Institut Arbeit und Qualifikation, Universität Duisburg-Essen.
- Bougroum M. et A. Ibourek (2004), « Travail des enfants et déterminants de la demande d'éducation non formelle: cas du secteur de l'artisanat », CREQ, Université Cadi Ayyad, Marrakech.
- Buechtemann C. et E. Verdier (1998), « Education and Training Regimes : macro-institutional Evidence », *Revue d'économie politique*, n° 108, Vol. 3, mai-juin, p. 292-319.
- Commission des Communautés Européennes (2002), « Projet de programme de travail détaillé sur le suivi du rapport concernant les objectifs concrets des systèmes d'éducation et de formation tout au long de la vie », mimeo, COM(2005)548 final.
- Commission des Communautés Européennes (2005a), « Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », *Proposition de recommandation du Parlement Européen et du Conseil*, mimeo, COM(2005)548 final.
- Commission des Communautés Européennes (2005b), « Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie », *Document de travail de la Commission*, mimeo SEC(2005)957.
- Commission Européenne (2005c), « Moderniser l'éducation et la formation : une contribution essentielle à la prospérité et à la cohésion sociale en Europe », *Projet de rapport d'avancement conjoint 2006 du Conseil et de la Commission sur la mise en oeuvre du programme de travail « Éducation et formation 2010 »*, Bruxelles, le 30.11.2005, COM(2005) 549 final/2.
- Commission of the European Communities (2007), « A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training », *Communication from the Commission*, CPM(2007) 61 final, Brussels.
- Dubé F. (2002), *L'Ecole Des Chances ; Qu'est-ce qu'une Ecole Juste ?*, Coll. La République des Idées, Seuil.
- Duru-Bellat M. (1992), « Evaluer les trajectoires sociales à l'aune de la méritocratie », *Savoir*, Paris, n° 3, p. 453-468.

- Duru-Bellat M., Kieffer A. (2001), « La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité », *Population* n° 55 (1), 51-80.
- Ericson T. (2005), "Lifelong learning, labour market and employment : dynamics in Sweden", WP, CELMS, Göteborg University.
- Esping-Andersen G. (1999), *Les trois mondes de l'Etat-Providence : essai sur le capitalisme moderne*, coll. Le Lien Social, PUF, Paris.
- Esping-Andersen G. (2008), *Trois leçons sur l'Etat Providence*, Coll. La République des Idées, Seuil.
- Etienne J. (2002), « La construction des représentations politiques de la relation formation emploi dans les forums politiques européens : le cas de « l'éducation et la formation tout au long de la vie », miméo CURAPP, Amiens.
- Ewald F., Kessler D. (1999), « Les noces du risque et de la politique », *Le débat*, 55-72.
- Faure E. (1972), *Apprendre à être*. Unesco-Harrap, Paris-Londres.
- Eyraud F., D. Marsden et J-J. Silvestre (1990), « Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France », *Revue internationale du travail*, vol. 129 n° 4, p. 551-569.
- Gautié J. (2003), « Marché du travail et protection sociale : quelles voies pour l'après-fordisme ? », *Esprit* novembre, p.78-115.
- Gautié J. (2007), « L'économie à ses frontières (sociologie, psychologie) Quelques pistes », *Revue économique* vol. 58, n° 4, p. 927-939.
- Gazier B. (1990, « L'employabilité : brève radiographie d'un concept en mutation », *Sociologie du travail* XXXII, p. 584-602.
- Gazier B. (2003), *Tous sublimes. Pour un nouveau plein emploi*, Flammarion, Paris.
- Giddens A. (ed.) (2001), *The Global Third Way Debate*, Polity Press.
- Géhin, J-P., P. Méhaut (1993), *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives en Allemagne et en France*. L'Harmattan. Paris.
- Green, A., J. Preston et J-G. Janmaat (2006), *Education, equality and social cohesion: a comparative analysis*, Palgrave MacMillan, Houndmills.
- Hassenteufel, P. (2004), « Convergence » in Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P., *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po, Paris.
- Hilbert, J., H. Südmersen H. et H. Weber (1990), *Berufsbildungspolitik - Geschichte, Organisation, Neuordnung*, Ed.Opladen.
- Iribarne (d'), A., 1996, « Une lecture des paradigmes du Livre Blanc sur l'éducation et la formation : éléments pour un débat », *Revue européenne de Formation Professionnelle*, n° 8-9, 24-32.
- Kallen, D. et J. Bengtsson (1973), *L'éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue*, OCDE, Paris.
- Lefresne, F. (2005), « Les politiques d'emploi et la transformation des normes : une comparaison européenne », *Sociologie du travail*, vol.47 n°3, p.405-420.
- Luttringer, J-M., Seiler (2005), « Les négociations sur la formation, la branche devient le cadre privilégié des politiques de formation », *Premières Synthèses*, n° 31.1, DARES.
- Maggi-Germain, N. (2006), « Herméneutique de deux idées », in Morvan Y. (coord.), *La formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*, PUR, Rennes, p.23-38.
- Maroy, C. (2000), « Une typologie des référentiels d'action publique en matière de formation en Europe », *Recherches Sociologiques*, XXXI, 2, p.45-59.
- Maurice, M., F. Sellier F. et J-J. Silvestre (1982), *Politiques de l'Education et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*. Collection Sociologies, PUF. Paris.
- Méhaut, P. (1997), « Le diplôme, une norme multivalente ? » in Möbus M. et Verdier E. (eds.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, p.263-273.

- Méhaut, P. (2006), « Une scène nationale classique en voie de recomposition ? L'accord interprofessionnel et les accords de branche sur la « Formation Tout au Long de la Vie » in Mériaux O., Verdier E. *Les relations professionnelles et l'action publique face aux risques de l'emploi et du travail* », rapport remis au Commissariat général du Plan.
- Méhaut, P., E. Verdier (2006), « Recomposition de l'action publique et émergence de nouvelles scènes de négociation sociale ? L'exemple de la formation professionnelle », à paraître en 2008 in Duclos L., Groux G, Mériaux O. (eds.), *Le politique et la dynamique des relations professionnelles*, LGDJ.
- Meilland, C. (2006), « Danemark : la formation continue des adultes, instrument de politique de l'emploi et enjeu des négociations collectives », *Chroniques internationales de l'IRES* n° 101, p.23-29.
- Merle, V. (2006), « La formation tout au long de la vie, une proposition pour les sociétés démocratiques » in Morvan Y. (coord.), *La formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*, PUR, Rennes, p.23-38.
- Merrien F.-X., "L'Empreinte des origines", in Revue française des affaires sociales, oct. 1990 repris in "Les Modèles de l'État-providence et le système français", in Cahiers français, 2006.
- Meuret, D. (2007), *Gouverner l'école, une comparaison France / Etats-Unis*, coll. éducation et sociétés, Puf, Paris.
- Möbus, M. (2006), « L'articulation formation initiale-formation continue en France et en Allemagne » in Morvan Y. (coord.), *La formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*, PUR, Rennes, p.59-72.
- Möbus, M., E. Verdier (eds.) (1997), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs*, L'Harmattan, Paris.
- Mons, N. (2007a), *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?*, coll. Education et société, PUF, Paris.
- Mons, N. (2007b), « L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves », *Revue internationale de politique comparée* vol. 14, n° 3, p. 409-423.
- OCDE (2008), *Regards sur l'éducation*, OCDE, Paris.
- OECD (2007), "Briefing Note for Sweden", *Education at a Glance*, OECD, Paris.
- Palier, B. (2004), *Gouverner la sécurité sociale*, Essais Débats, Coll. Quadrige, Puf, Paris.
- Palier (2008), « Présentation » in Esping-Andersen G. (2008), *Trois leçons sur l'Etat Providence*, Coll. La République des Idées, Seuil.
- Rodrigues, M.-J., R. Boyer, M. Castells, G. Esping-Andersen, R. Lindley, B-A. Lundvall, L. Soete et M. Telò (2002), *A Strategy for International Competitiveness and Social Cohesion*, Londres, Edward Elgar.
- Ryan, P. (2001), "The school-to-work transition: a cross-national perspective", *Journal of Economic Literature* vol. 39 n° 1, p.34-92.
- Salzbrunn, M. (2007), « Entre autonomie et insertion. Les grands dispositifs de la politique de la jeunesse et de la famille en Allemagne ». *Horizons Stratégiques*, avril 2007, p. 43-69.
- Stenberg, A. (2003), "An evaluation of the adult education initiative relative albor market training", doktorsavhandling, Ekonomiska studier nr. 609, Nationalekonomiska institutionen, Umeå universitet.
- Supiot A. (1999), *Au delà de l'emploi*, rapport pour la Commission européenne, Flammarion, Paris.
- Tessaring, M. et J. Wannan (2004), *La formation et l'enseignement professionnels : une clé pour l'avenir*, Etude de Maastricht – synthèse du CEDEFOP, office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.
- Van de Velde, C. (2008), *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF, « Le Lien social ».
- Verdier, E. (1995), « Politiques de formation des jeunes et marché du travail. La France des années quatre-vingts », *Formation Emploi* n°50, p.19-40.
- Verdier, E. (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation Emploi*, n° 76, p. 11-34.

Verdier, E. (2008), « L'usage des idées floues. L'Education et la formation tout au long de la vie » in Giraud O., Muller P., Warin P. *Politiques et démocratie. Mélanges en l'honneur de Bruno Jobert*, Coll. Recherches, La Découverte, 109-135.

Vinokur, A. (1995), « Réflexion sur l'économie politique du diplôme », *Formation Emploi* n°52, p.151-183.

Tableau 3 L'accès aux différents niveaux de l'enseignement

	Poids de l'enseignement général dans le 2 ^{ème} cycle du secondaire (2006) en % du total des élèves	Proportion d'une cohorte de jeunes qui s'engagent dans une formation en apprentissage en % (2006)	Taux de scolarisation des 20-29 ans en 2006 (1995)	Taux de Scolarisation des 3-4 ans en 2005	Part des 20-24 ans parvenus au moins à la fin du second cycle du secondaire (2005) %	Part des 18-24 ans ayant atteint au mieux la fin du 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire en %	Part des diplômés de l'enseignement supérieur parmi les 25-34 ans (55-64 ans) en %
Allemagne	40,6	44,2	28 (20)	78,8	72,8	12,1	22 (23)
Danemark	52,2	47,6	38 (30)	92,3	76,0	8,5	40 (27)
Etats-Unis	100	-	23 (20)	50,0			39 (37)
France	56,9	11,6	20 (19)	100	82,8	12,6	39 (16)
Suède	44,9	-	36 (22)	86,5	87,8	8,6	37 (25)
Royaume-Uni	58,3	Faible	29 (18)	90,6	77,1	14,0	35 (24)
Moyenne UE 19	46,7	16,3	25 (19)	75,9	77,3 (EU25)	14,9 UE 25	30 (17)

Source Eurostat et OCDE (« Regards sur l'éducation » 2007)

Tableau 4 Les dépenses (relatives) en éducation et formation

	Dépenses moyennes par élève du primaire au supérieur en dollars US PPA (2004)	Dépenses du supérieur/ Dépenses Du primaire	a)Dépenses des établissements d'enseignement en % du PIB en 2004 b)Idem enseignement supérieur c) Part des dépenses privées dans le financement du secondaire (dont ménages)	Frais de scolarité moyens demandés à un étudiant à temps plein dans un établissement public du supérieur en dollars US
Allemagne	7802	1,56	5,2 1,1 18,1	ND
Danemark	9766	1,41	7,2 1,8 2,2 (2,2)	Aucun frais
Etats-Unis	12092	2 ,25	7,4 2,9 8,7	5 027
France	7880	1,45	6,1 1,3 7,3 (5,9)	De 160 à 490
Suède	9085	1,12	6,7 1,8 0,1	Aucun frais ¹³
Royaume-Uni	7270	1,48	5,9 1,1 13,4	ND
Moyenne UE 19	6811	1,24	5,4 1,3 6,3	ND

Source OCDE 2007

Tableau 5 Les inégalités de résultats au test PISA

	Résultats moyens PISA 2003 Compréhension de l'écrit Mathématiques Sciences	% d'élèves aux basses performances en compréhension de l'écrit (2003)	Ecart interquartile de points en maths selon le statut des quartiers
Allemagne	491 503	22,3	102
Danemark	492 514	16,5	73
Etats-Unis	495 483	19,4	82
France	496 511	17,5	88
Suède	514 509	13,3	74
Royaume-Uni	523 (2000) 519 (2000, partiel)	12,8 (2000)	ND
Moyenne UE 19	491 495	19,8	84

Source OCDE

¹³ Idem dans les établissements privés et pour les étudiants étrangers.

Tableau 6 Accès à la formation continue

	Taux d'accès à une formation diplômante des 30-39 ans en % de la classe d'âge en 2005 (1)	Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi entre 25 et 64 ans en 2003	Espérance de formation pour les détenteurs d'un diplôme universitaire/ Sans diplôme	Idem pour les 35-45 ans/ 55-64 ans	Idem pour les hommes/ femmes
Allemagne	2,5	398	5,0	4,7	1,3
Danemark	7,8	934	1,7	2,2	1,0
Etats-Unis	5,2	471	ND	1,4	1,1
France	2,6	713	2,34	9,0	0,9
Suède	13,3	622	2,62	1,3	1,1
Royaume-Uni	15,8	315	3,1	3,5	1,2
Moyenne UE 19	5,7	389 (OCDE)	ND	3,1 (OCDE)	1,1 (OCDE)

Source OCDE

Lecture des indicateurs. Le 1^{er} se lit ainsi pour la France : 2,6 % des personnes âgées de 30 à 39 ans inclus suivent une formation diplômante. Le 2^{ème} signifie qu'en Allemagne, en l'état actuel des pratiques, un actif a une espérance moyenne de formation de 398 heures. Avec le 3^{ème}, on sait que cette même espérance de formation est 5 fois plus élevée pour un diplômé du supérieur que pour un sans diplôme ; les 4^{ème} et 5^{ème} établissent les mêmes rapports selon l'âge et le sexe.